

RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA: EXPERIENCIA APYS EN LOS GRADOS DE MAESTRO-UPNA

M. Inés Gabari Gambarte

Departamento Ciencias Humanas y de la Educación
Universidad Pública de Navarra
igabari@unavarra.es

Arantza Almoguera Marton

Departamento Ciencias Humanas y de la Educación
Universidad Pública de Navarra

Fecha de Recepción: 9 Enero 2019

Fecha de Admisión: 30 Abril 2019

RESUMEN

El Aprendizaje y Servicio (APyS) contribuye a la articulación de dimensiones fundamentales del saber que, habitualmente, en el ámbito universitario están separadas: teoría y práctica, aula y realidad, así como formación y compromiso (Speck, 2001). Los estudios que apuestan por la inclusión de esta metodología para el desarrollo de competencias básicas e instrumentales en los Grados universitarios de Maestro son numerosos (Rodríguez Gallego, 2014; Rodríguez-Martín, Agudo Prado, Álvarez-Arregui, 2017; López-Fernández y Benítez-Porres, 2018). Se desarrolla una intervención de responsabilidad social universitaria que persigue un doble objetivo: a) dar respuesta a la demanda de un CPEIP de Pamplona para implementar metodologías cooperativas en los cursos 1º a 3º de EP, mediante docencia compartida con alumnado de los Grados de Maestro y b) que el alumnado universitario pueda adquirir aprendizajes competenciales del perfil profesional en el contexto educativo natural. A lo largo de dos cursos escolares desde la universidad se propicia la participación voluntaria de N=99 estudiantes (n=63 en el curso 2017/18 y n=36 en el presente curso 2018/19), con una distribución por sexo (85 ♀ y 14 ♂) proporcional a la propia de los Grados de Maestro. En cuanto al profesorado participante, 5 docentes universitarios (docentes de cinco asignaturas), se implican en la sensibilización, seguimiento y evaluación de voluntarios; por parte del centro escolar 12 docentes diseñan y desarrollan Talleres matemáticos, Propuestas artísticas, *Reading Corner*, Actividades de investigación, etc. La autoevaluación del alumnado destaca el máximo desarrollo de dos competencias CE4-Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad, multiculturales y plurilingües; Atender las necesidades singulares del alumnado, la igualdad de género, la equidad, el respeto y los derechos humanos y la CE5-Profundizar en los contextos de aprendiza-

je y de convivencia escolar, la aceptación de normas, la constancia, la disciplina personal y el respeto a los demás.

Palabras clave: responsabilidad social universitaria; aprendizaje y servicio solidario; educación superior; competencias; comunidad; formación inicial del profesorado

ABSTRACT

University social responsibility: Service-Learning experience in the Teacher's Degrees-UPNA. Service and Learning (SL) contributes to the articulation of fundamental dimensions of knowledge that, usually, in the university sphere are separated: theory and practice, classroom and reality, as well as training and commitment (Speck, 2001). The studies that bet for the inclusion of this methodology for the development of basic and instrumental competences in the Teacher's Degrees are numerous (Rodríguez Gallego, 2014, Rodríguez-Martín, Agudo Prado, Álvarez-Arregui, 2017, López-Fernández and Benítez -Porres, 2018). An intervention of university social responsibility is developed that pursues a double objective: a) to respond the demand of a CPEIP of Pamplona to implement cooperative methodologies in the 1st to 3rd year of EP, through shared teaching with students of the Teacher's Degrees and b) that university students can acquire competency-based learning of the professional profile in the natural educational context. From the university the voluntary participation of N = 99 students is encouraged (n = 63 in the course 2017/18 and n = 36 in the present course 2018/19), throughout two school years, with a distribution by sex (85 ♀ and 14 ♂) proportional to that of the Teacher's Degrees. Regarding the participating teachers, 5 university teachers (teachers of five subjects), are involved in the awareness, monitoring and evaluation of volunteers; from the school 12 teachers design and develop Mathematical Workshops, Art Proposals, Reading Corner, Research Activities, etc. The self-assessment of the students highlights the maximum development of two competences CE4-Design and regulate learning spaces in diversity, multicultural and multilingual contexts; Address the unique needs of students, gender equality, equity, respect and human rights and CE5-Deepen in the contexts of learning and school living, acceptance of standards, perseverance, personal discipline and respect to others.

Keywords: university social responsibility; learning and solidarity service; higher education; competences; community; initial teacher training

ANTECEDENTES

Las aulas universitarias acogen hoy alumnado de diversos Grados que serán mañana los y las profesionales responsables de sentar las bases de una sociedad más igualitaria e inclusiva, para lo que el profesorado universitario debe aportar estrategias que permitan formarse en esta dirección (Sotolino Losada, Santos Rego y García Álvarez, 2019).

En este sentido el Aprendizaje y Servicio (APyS) contribuye a la articulación de dimensiones fundamentales del saber que, habitualmente, en el ámbito universitario están separadas: teoría y práctica, aula y realidad, así como formación y compromiso (Speck, 2001). De esta manera la Educación Superior asume su responsabilidad social acercando los espacios de formación más academicista a aquellos otros (las escuelas en nuestro caso) en los que se han de poner en práctica las competencias profesionales, tal y como recoge Gallardo (2016).

En una reciente revisión teórica sobre APyS, García Romero y Lalueza (en prensa, p.3) apuntan que en el ámbito de la Educación Superior el alcance de numerosas experiencias se ha ampliado durante las últimas décadas, si bien esta progresión no siempre ha venido acompañada de estudios serios de investigación (Gerstenblatt, 2011). No obstante, parece que en los últimos años el panorama está cambiando con la contribución de sociedades como la *International Association for Research on Service-Learning and Community Engagement* (IARSLCE) o la Red Universitaria

Española de Aprendizaje-Servicio (ApS-U), así como con el surgimiento de medios de divulgación científica sobre el tema, tal y como apunta Deeley (2016).

Los estudios que apuestan por la inclusión de esta metodología para el desarrollo de competencias básicas e instrumentales en los Grados universitarios de Maestro son numerosos (Rodríguez Gallego, 2014; Rodríguez-Martín, Agudo Prado y Álvarez-Arregui, 2017; López-Fernández y Benítez-Porres, 2018). Bajo el paraguas del APyS cohabitan una inmensa diversidad de perspectivas, como son: educación experiencial, investigación-acción, justicia social, constructivismo, entre otras (Butin, 2006). En el mismo sentido García Romero y Lalueza (en prensa, p.3) afirman que "...la investigación contemporánea en ApS sigue dos grandes modelos: uno de corte positivista que se fundamenta en las variables, conceptualizando a los estudiantes como objeto de una estrategia pedagógica; y otro constructivista, centrado en los procesos, que considera a los aprendices como agentes principales de su aprendizaje.

En general, la mayoría de autores subrayan del APyS su potencialidad como estrategia e instrumento de innovación educativa pues transforma la Educación Superior a la vez que cuestiona "el impacto de la propia institución universitaria y su sentido" (García-García y Cotrina García, 2015, p.19)

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

La intervención de responsabilidad social universitaria llevada a cabo persigue un doble objetivo: a) dar respuesta la demanda de un Colegio Público de Educación Infantil y Primaria (CPEIP) de Pamplona para implementar metodologías cooperativas en los cursos 1º a 3º de EP, mediante docencia compartida con alumnado de los Grados de Maestro y b) que el alumnado universitario pueda adquirir aprendizajes competenciales del perfil profesional en el contexto educativo natural.

METODOLOGÍA Y/O INSTRUMENTOS UTILIZADOS

Se selecciona la metodología denominada Aprendizaje y Servicio (*Service-Learning*), dada su adecuación para desarrollar la experiencia, entendida como actividad académica con clara proyección social, siendo el objetivo que el alumnado universitario adquiera los contenidos y desarrolle las competencias incluidas en las Guías Docentes de las asignaturas de los Planes de Estudios en los que participen pero, simultáneamente, realizando un servicio de utilidad en el medio social (Lorenzo y Santos Rogo, 2009).

Punto de partida

A partir de una entrevista realizada por estudiantes universitarios a maestros y maestras de CPEIP y centros concertados, como tarea contextualizada en la asignatura *La Profesión Docente (LPD)* de primer curso de los Grados de Maestro de Educación Infantil (EI) y Educación Primaria (EP) de la Universidad Pública de Navarra (UPNA) en el curso 2016-2017, se recibe la oferta de participación de alumnado de los Grados en 'Docencia Compartida' dentro de las aulas de un colegio. El objeto de la solicitud es que el alumnado universitario pueda desarrollar competencias del perfil profesional docente mediante la participación en aulas reales, al tiempo que ejerce como recurso humano necesario para la incorporación de metodologías cooperativas facilitadoras de aprendizaje significativo de los y las escolares. Se trata de un centro público del extrarradio de Pamplona con un alto porcentaje de población inmigrante, de nivel socioeconómico y cultural medio-bajo, cuyo claustro está concienciado con la labor educativa y apuesta por dotar a los niños y niñas de herramientas que les permitan afrontar los retos que la sociedad, a veces de forma hostil, les plantea, en función de su procedencia, sus capacidades, sus recursos e incluso el grupo cultural al que pertenecen.

Participantes

A lo largo de dos cursos escolares (2017-18 y 2018-19) profesorado de los Grados de Maestro de EI y EP de la UPNA propicia la participación voluntaria del alumnado. El total de participantes se eleva a N=99 estudiantes de los Grados de Maestro de Educación Infantil y de Educación Primaria, de los cursos 1º, 2º y 3º.

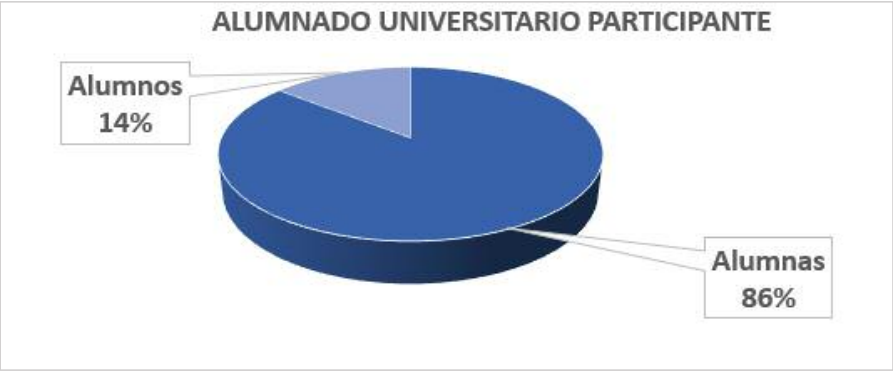
Tabla 1. Alumnado Grados EI-EP-UPNA en APyS ‘Metodologías cooperativas’ 2017-2019

Año académico	Semestre	Curso	Asignatura	♀	♂	Subtotal semestre	Total curso	En PAI
2017-2018	OTOÑO	2º	PCE	25	3	28	28	7
		1º	LPD	21	3	25	35	8
	PRIMAVERA	2º	EA (I)	8	3	11		3
2018-2019	OTOÑO	2º	PCE	14	2	16	24	1
		3º	PPEI	8	2	8		
	PRIMAVERA	1º	APH	8	2	12	12	2
TOTAL ALUMNADO							99	

PCE: Procesos y Contextos Educativos; **LPD:** La Profesión Docente; **EA (I):** Educación Artística; **PPEI:** Propuestas Pedagógicas para una Educación Inclusiva; **APH:** Artes y Patrimonio Histórico; **En PAI:** clases escolares de Programa de Aprendizaje Inglés como lengua vehicular

En el curso 2017/18 participan 63 voluntarios y voluntarias y en el presente curso 2018/19 son 36, con una distribución por sexo (85 ♀ y 14 ♂) proporcional a la propia de los Grados de Maestro, como se puede observar en la Figura 1.

Figura 1. Distribución por sexo alumnado participante APyS UPNA 2017-2019. Elaboración propia



En cuanto al profesorado participante, tanto del centro escolar (n=12) como profesorado de UPNA (n=5), asumen funciones en cada ámbito de forma simultánea:

Tabla 2. Profesorado CPEIP y UPNA en APyS 'Metodologías cooperativas' 2017-19. Elaboración propia

CPEIP (Pamplona) maestras y maestros	UPNA-Grados EI-EP Áreas DOE y Música-Expresión Musical docentes universitarios
n=12	n=5
<ul style="list-style-type: none"> • Calendarizan sesiones en <i>Google Drive</i> • Elaboración de documentos descriptivos de las dinámicas de clase e informativos de las normas del centro, destinados al alumnado universitario que se va a incorporar en las aulas escolares. • Diseñan y desarrollan: <ul style="list-style-type: none"> ○ Talleres matemáticos ○ Propuestas artísticas ○ <i>Reading Corner</i> ○ Actividades de investigación, etc. ○ Experimentos ○ Propuestas relacionadas con los Proyectos de trabajo ○ Taller de escritura creativa ○ Actividades de fonética inglesa ○ Juegos de lectura y escritura de las <i>High Frequency Words</i> ○ Juegos de mesa de lógica, numeración y geometría ○ Gymkanas • Evalúan y cumplimentan acreditaciones 	<p>Cinco asignaturas, que integran:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Coordinación con centros escolares: <ul style="list-style-type: none"> ○ Equipos directivos ○ Equipos docentes • Sensibilización para la participación e implicación de estudiantes (elaboración de vídeo) • Distribución de alumnado en función de la oferta de sesiones calendarizada en <i>Google Drive</i> • Preparación de documentación: <ul style="list-style-type: none"> ○ Certificado negativo delitos sexuales ○ Compromiso de confidencialidad ○ Seguro escolar • Contextualización de los aprendizajes en las asignaturas • Realización de seguimiento • Evaluación y triangulación con: <ul style="list-style-type: none"> ○ Valoraciones de maestros y maestras ○ Coevaluación de competencias por parte de los y las estudiantes universitarios (Escala) • Cumplimentación de acreditaciones
<i>Instrumentos</i>	

A lo largo de los dos cursos, se ha precisado el empleo de una serie de instrumentos, técnicas y herramientas que se describen a continuación:

ENTREVISTAS ABIERTAS: profesorado universitario con el Equipo directivo y con Equipos docentes. Delimitación del alcance y los requisitos de la experiencia de APyS.

SESIONES INFORMATIVAS: con estudiantes universitarios, en el contexto natural de clase de la asignatura correspondiente, en función del semestre y del curso.

VIDEOPRESENTACIÓN (4'), incentivo que se visualiza durante la sesión informativa inicial de cada semestre en cada grupo-aula universitario invitado a participar de manera voluntaria.

DOCUMENTOS INFORMATIVOS destinados al alumnado universitario que se va a incorporar en las aulas escolares y que cada tutor o tutora envía por correo electrónico.

PLATAFORMA *DRIVE* (quince días antes de la incorporación de los estudiantes universitarios al centro escolar): soporte empleado por los maestros y maestras del CPEIP para formalizar:

la oferta de horario previsto para sesiones que van a precisar 'Docencia Compartida' de estudiantes (dos horas de mañana y/o de tarde)

número de participantes que se admiten (entre 1 y 4 por clase escolar),

tipo de actividad (talleres, rincones interactivos...)

lengua en la que se desarrolla (castellano o inglés).

El alumnado universitario va eligiendo en función de su disponibilidad.

ACTIVIDADES de cada asignatura universitaria que se articulan con la experiencia APyS: diseño de propuestas didácticas, lecturas dialógicas, exposiciones, etc.

INFORME FINAL de tipo narrativo: los maestros y maestras del CPEIP describen el nivel de desempeño de las *funciones de dinamización* en las actividades específicas en las que ha participado cada alumno y cada alumna.

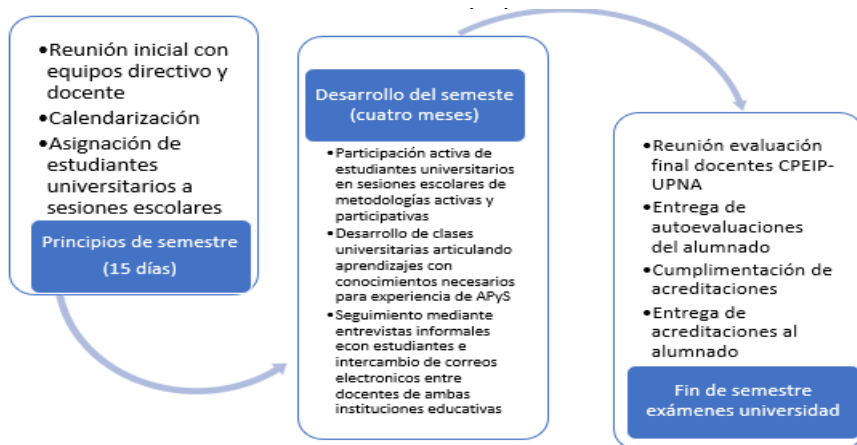
ESCALA DE AUTOVALORACIÓN del nivel de desarrollo de competencias, tres grados: 1-bajo, 2-medio y 3-alto): cada estudiante entrega el registro al profesorado de UPNA.

DESCRIPCIÓN NARRATIVA entregada por alumnado al tutor/tura del CPEIP (*feed-back*)

Procedimiento

En la Figura 2 se recoge la progresión de las actividades tal y como se articulan:

Figura 2: Desarrollo del APyS 'Metodologías cooperativas' en cada semestre. Elaboración propia



Análisis

Para interpretar los datos recogidos se lleva a cabo un análisis de contenido de la información de tipo cualitativo y un estudio descriptivo de la Escala de Autovaloración, así como la Triangulación entre fuentes e informantes.

RESULTADOS ALCANZADOS

De la entrevista inicial con el Equipo Directivo se extraen una serie de condicionantes que ha de cumplir y acreditar cada alumno y alumna de la UPNA para poder ser admitido/admitida en la experiencia APyS: 1º) tener actualizado el certificado negativo de delitos sexuales, 2º) cumplimentar un certificado de confidencialidad que conlleva el trato respetuoso de datos que pudieran resultar sensibles al exterior del centro escolar, 3º) haber abonado el seguro escolar que cubre posibles accidentes que puedan ocurrir, 4º) acudir uno o dos días por semana, a sesiones de dos horas de duración, asegurando siempre que el horario no colisiona con las horas de clase lectivas de la universi-

dad, por lo que la presencialidad a las clases del Grado debe poder mantenerse, 5º) mantener el compromiso de asistencia al colegio con regularidad y, en caso de ausencia, avisar siempre con la mayor antelación posible, de manera inmediata al tutor/a del colegio, a la coordinadora del APyS del mismo y, en cuanto sea posible al profesor/profesora de la universidad. Todos estos acuerdos se han llevado a cabo, se ha dado una gran coordinación entre ambas instituciones educativas CPEIP-UPNA y tan sólo han declinado la participación dos alumnas por motivos personales, ajenos a la experiencia.

En relación con el logro de competencias, que se recoge en la Tabla 3, la autoevaluación del alumnado atribuye el máximo nivel (=2,9 puntos) a tres competencias relacionadas con la gestión de la diversidad y la correspondiente elaboración de respuestas educativas adecuadas (Nº 4) por un lado, por otro, con dimensiones del ámbito de la convivencia y los valores (Nº 5) y en un tercer aspecto con el desarrollo de autonomía (Nº 9).

Le sigue en valoración (=2,8 puntos) la competencia que recoge una dimensión fundamental en la formación inicial de los Grados, como es la de replantearse la acción como hábito reflexivo para la mejora (Nº 10).

Otras dos competencias obtienen una valoración alta, aunque algo inferior (=2,6 puntos), y son las que incluyen una acción de promoción de procesos de participación en el entorno educativo (Nº 7) y que tienen ya una dimensión de proyección social y política más marcada (Nº 14).

Con algo menos de puntuación (=2,5 puntos) son valoradas competencias que enlazan con conocimientos de contenido normativo y conceptual sobre el currículo (Nº 1) y con la articulación de procesos de enseñanza-aprendizaje competencial y desde el enfoque de la calidad (Nº 12).

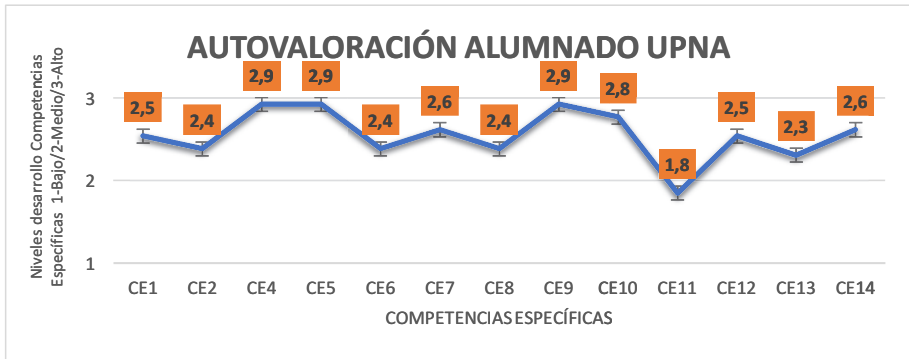
Las tres competencias que obtienen la puntuación inmediatamente inferior (=2,4 puntos) se relacionan con ámbitos del saber didáctico que van más allá del diseño y se extienden hasta la evaluación, posiblemente porque todavía no la han podido ejercer en sentido estricto (Nº 2), las que se centran en el conocimiento complejo de la organización escolar (Nº 6) y la capacidad de relacionarse con la realidad educativa desde un posicionamiento crítico (Nº 8).

Las competencias que han valorado con menor índice de logro son dos, como es de esperar la función de tutoría (=2,4 puntos) que aún les queda lejana, sobre todo en relación con las familias (Nº 13) y, por último, la que recoge la incidencia de las TIC en educación (nº 11) (ver Figura 3)

Tabla 3: Escala de Autovaloración alumnado: nivel logro de competencias. Elaboración propia

Nº	Competencias Específicas (CE)	s
4	Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad, multiculturales y plurilingües. Atender las necesidades singulares del alumnado, la igualdad de género, la equidad, el respeto y los derechos humanos	2,9 ,266
5	Profundizar en los contextos de aprendizaje y de convivencia escolar, la aceptación de normas, la constancia, la disciplina personal y el respeto a los demás.	2,9 ,266
9	Adquirir hábitos y destrezas de aprendizaje autónomo y cooperativo para favorecer la implicación activa del alumnado en su desarrollo social y personal.	2,9 ,266
10	Reflexionar en relación con las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente, y referirlas al funcionamiento de los procesos psicológicos básicos, a los modelos pedagógicos y a los criterios disciplinares de la etapa.	2,8 ,421
7	Fomentar la cooperación, la motivación y el deseo de aprender, y participar activamente en los proyectos de centro	2,6 ,624
14	Contextualizar la acción docente ante los cambios políticos, sociales, y pedagógicos, fomentar la educación democrática y el desarrollo de una ciudadanía activa para la consecución de un futuro sostenible.	2,6 ,486
1	Conocer los objetivos, los contenidos curriculares, el significado de las áreas y la organización, la metodología y los criterios de evaluación de la Educación Primaria	2,5 ,776
12	Organizar de forma activa los procesos de enseñanza y de aprendizaje de los contenidos de la Educación Primaria desde una perspectiva de desarrollo de competencias. Conocer modelos de mejora de la calidad	2,5 ,498
2	Diseñar, planificar y evaluar los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo a criterios interdisciplinarios y disciplinares con otros profesionales.	2,4 ,486
6	Conocer la organización de los centros de educación primaria y su funcionamiento en colaboración con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social.	2,4 ,486
8	Mantener una relación crítica y autónoma respecto de los saberes, los valores y las instituciones implicadas en la educación.	2,4 ,486
13	Desempeñar las funciones de tutoría, de orientación y de resolución de conflictos con el alumnado y sus familias. Saber observar y validar el trabajo bien hecho.	2,3 ,461
11	Conocer las implicaciones educativas de las tecnologías de la información y la comunicación	1,8 ,532

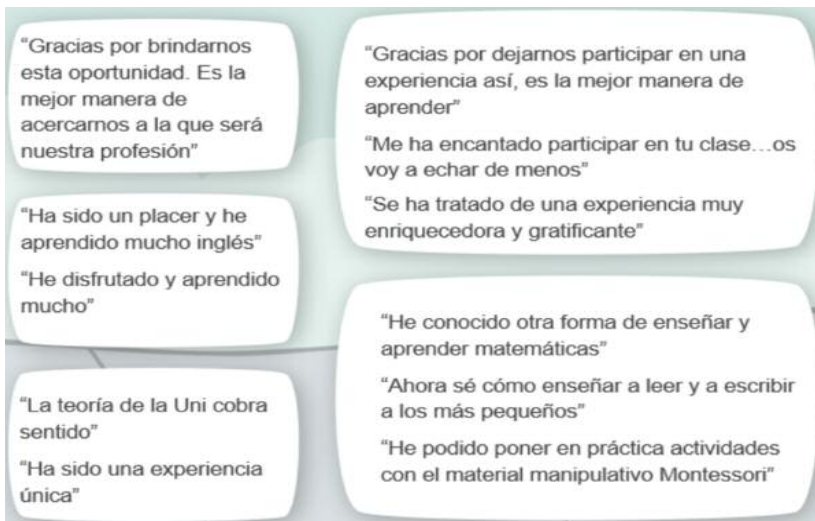
Figura 3: Puntuaciones medias autoevaluación de competencias. Elaboración propia



Por su parte, en los informes que elabora el profesorado del CPEIP destacan dos dimensiones: 1) la regularidad de la asistencia a las sesiones semanales asignadas en prácticamente la totalidad de las y los participantes, 2) la valoración 'muy positiva' de funciones de observación y de dinamización de: propuestas de ciencias dentro del marco de un proyecto de trabajo; actividades orales y escritas de 2º EP; propuestas matemáticas manipulativas; actividades orales y escritas en rincones; propuestas activas en grupos pequeños de escolares; propuestas de matemáticas y lectoescritura activas.

En relación con el *feed-back* que los y las estudiantes devuelven al profesorado de los centros escolares mediante registro narrativo, la mayor parte de testimonios: 1) transmiten gratitud, 2) expresan satisfacción y vivencias emocionales, 3) reconocen el logro de aprendizajes, 4) relacionan las esferas teoría-práctica y 5) comunican seguridad. A continuación, se recogen algunos de los testimonios facilitados por las y los docentes del centro escolar (ver figura 4).

Figura 4: Feed-back de estudiantes universitarios a docentes de centro escolar. Elaboración propia



DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados evidencian que, por medio del APyS, los estudiantes de Grado acceden a la realidad de las aulas escolares, pueden vivenciarlas en su complejidad y analizarlas, lo que supone un giro metodológico en la formación de maestros y maestras para la institución universitaria, tal y como mantiene Gallardo (2016). Para el autor “El reto es contribuir a construir en los estudiantes universitarios las capacidades necesarias para seguir aprendiendo y para desarrollar su futura actividad profesional de forma autónoma” (p.248), como se pone de relieve en la gestión de los requisitos y en la valoración de las competencias. Además, a partir de la experiencia, podemos afirmar con Mayor Paredes (2014) que el APyS tiene un potencial pedagógico facilitador del trabajo colaborativo entre diferentes agentes, en nuestro caso la universidad y los centros escolares.

Entre las apreciaciones del alumnado destaca que el APyS contribuye a completar la formación de atención a la diversidad, lo que también es señalado por autores como Liesa, Arranz y Vázquez (2013). Además, otra dimensión que se pone de relieve es la apuntada por García-García y Cotrina García (2015) cuando afirman que el APyS supone “una aproximación ética” puesto que combina “una finalidad proyectiva de la educación superior con una esencia humanista” (p.20), aspecto muy necesario desde una perspectiva crítica puesto que moviliza hacia la acción, al tiempo que permite la articulación de la justicia social. En este sentido, encontramos que “los estudiantes que participan en experiencias de esta índole incrementan su oportunidad de adquirir una serie de competencias de corte relacional y cívico-social, de apreciable importancia para su formación práctica y el desarrollo de estructuras sólidas de aprendizaje” (Sotelino et al., 2019, p.74).

Los testimonios de los alumnos y alumnas reflejan que esta metodología, como apunta Ferrandino (2007) se basa “en la idea de que se aprende fundamentalmente haciendo y que el problema principal de los centros y la educación no reside, al contrario de la opinión pública más extendida, en la falta de motivación que se atribuye a los jóvenes, sino en el atractivo e intencionalidad de las acciones y actividades educativas que se le ofrecen dentro y fuera del aula” (citado en Arco-Tirado, Fernández-Martín y Carrillo-Rosua, 2016, p. 44), como se recoge en la opinión de una alumna

Ha sido una experiencia que repetiría una y otra vez. Es una pena que solo pudiese asistir 1h a la semana con todas las múltiples actividades en otro horario escolar. Sin embargo, siendo la misma clase semana tras semana, he conocido no solo su funcionamiento, el trabajo que hay detrás por parte de la docente sino una relación estrecha con el alumnado para que me considerasen de confianza de manera que el aprendizaje fuese exitoso. Aprender haciendo es un reto para mí, pero aprendo muchísimo de la realidad de la escuela. Estoy muy agradecida por el trato con la profesora, así como con la posibilidad de desenvolverme en la clase como parte de ella (Testimonio narrativo ♀ 3º curso, Grado EP 2018-2019)

En definitiva, en la experiencia de APyS los y las educadoras hemos asumido un rol de acompañamiento, dejando el protagonismo pedagógico de la experiencia en el estudiante, así, el APyS “se presenta como una propuesta educativa que permite *aprender mientras se realiza un servicio a la comunidad*”, tal y como señalan García-Pérez y Mendiá (2015, p.42). Así, concluimos con Rodríguez Gallego, (2014, p. 98) que el APyS “resulta ser una metodología y una verdadera filosofía de la educación y que el modelo formativo de las Universidades debe cambiar para promover, en su práctica y en sus espacios de convivencia y trabajo, situaciones de implicación con la comunidad”, puesto que en el seno de las institución universitaria, como en nuestro caso, encontramos resistencias e inercias que no sólo no apoyan con los recursos debidos (flexibilidad de horarios, reconocimiento de la inversión de tiempo por parte de los y las docentes, etc.) sino que ponen trabas basadas en una jerarquía ya obsoleta.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arco-Tirado, J. L., Fernández-Martín, F. D. y Carrillo-Rosua, F. J. (2016). Adquisición de competencias instrumentales en la universidad mediante el aprendizaje-servicio. In M. A. Santos Rego, A. Sotelino Losada y M. Lorenzo Moledo (Eds.), *Aprendizaje-Servicio e innovación en la universidad. Actas VII Congreso Nacional y II Internacional de Aprendizaje-Servicio Universitario* (pp. 43–49). Santiago de Compostela: Universidad Santiago de Compostela.
- Butin, D. W. (2006). The Limits of Service-Learning in Higher Education. *The Review of Higher Education*, 29(4), 473–498.
- Deeley, S. J. (2016). *El Aprendizaje-Servicio en educación superior: Teoría, práctica y perspectiva crítica*. Madrid: Narcea.
- Gallardo, I. M. (2016). De la Práctica a la Teoría: Análisis de Situaciones reales de aula en Formación de Maestros. In *EDUNOVATIC2016 Congreso Virtual Internacional de Educación, Innovación y TIC* (pp. 247–249). Valencia: REDINE.
- García-García, M. y Cotrina García, M. J. (2015). El aprendizaje y servicio en la formación inicial del profesorado, de las prácticas educativas críticas a la institucionalización curricular. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación Del Profesorado*, 19(1), 42–58. <http://doi.org/10.1017/S0140525X02260112>
- García-Pérez, Á. y Mendía, R. (2015). Acompañamiento Educativo: El rol del educador en Aprendizaje y Servicio Solidario. Educational support: the educator's role in Service-Learning. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación Del Profesorado*, 19(1), 42–58.
- García Romero, D. y Lalueza, J. L. (en prensa). Procesos de aprendizaje e identidad en servicio universitario: una revisión teórica aprendizaje-. *Educación XX1*, 1–24.
- Gerstenblatt, P. (2011). Blogs as a Representation of Student Experiences in a Service learning Course. *Metropolitan Universities*, 25(3), 111–129.
- Liesa Orús, M., Arranz Martínez, P. y Vázquez Toledo, S. (2013). Un programa basado en la metodología del aprendizaje servicio que mejora las actitudes de los estudiantes del grado de Magisterio hacia la inclusión. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 76(27,1), 65–82.
- López-Fernández, I. y Benítez-Porres, J. (2018). El aprendizaje servicio en la universidad: una experiencia en el marco de una asignatura del Grado en Educación Primaria. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 16(2), 195. <http://doi.org/10.4995/redu.2018.9127>
- Lorenzo, M. y Santos Rego, M. A. (2009). (2009). *Educación para a cidadanía e os profesores. Visión e desafío*. Vigo: Edicións Xerais.
- Mayor Paredes, D. (2014). The service-learning as an educational practice promoting cooperative relationships in the Community School. *Hekademos: Revista Educativa Digital*, (16), 35–41.
- Rodríguez-Martín, A., Agudo Prado, S. y Álvarez-Arregui, E. (2017). Eje temático 4. Prácticas innovadoras inclusivas en la Universidad. Educación inclusiva y Aprendizaje Por Servicio (APS): Metodología colaborativa Universidad-Centros Educativos. In A. Rodríguez-Martín (comp.) (Ed.), *Prácticas Innovadoras inclusivas: retos y oportunidades* (pp. 2309–2316). Oviedo (Asturias): Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Rodríguez Gallego, M. R. (2014). El Aprendizaje-Servicio como estrategia metodológica en la Universidad. *Revista Complutense de Educación*, 25(1), 95–113. http://doi.org/10.5209/rev_RCED.2014.v25.n1.41157
- Sotelino Losada, A., Santos Rego, M. Á. y García Álvarez, J. (2019). El aprendizaje-servicio como vía para el desarrollo de competencias interculturales en la Universidad. *Service-Learning as a Way to Develop Intercultural Competence in Higher Education.*, 37(1), 73–90.

Speck, B. R. (2001). Why Service-Learning? *New Directiones for Higher Education*, 114, 3–13.